

ATO E ANTEATO DA EDUCAÇÃO

João Francisco Júnior

Universidade Federal de Uberlândia

“... O educador não pode prescindir de certas qualidades: ter personalidade, e não apenas possuir conhecimentos e cultura; ademais, ser um indivíduo íntegro e de caráter, ativamente devotado à realização, não digo de seu ‘ideal’, mas de seu projeto intelectual. Os educandos lhe perdoarão facilmente o fato de ser demasiado utopista ou demasiado realista. O que não lhe perdoarão, é a contradição entre o pensamento, as palavras e os atos.”

(Hilton JAPIASSU, *O Mito da Neutralidade Científica*, p. 164)

I – ANTEATO

O compromisso humano com determinado trabalho deve envolver sempre uma reflexão sobre este exercer-se; deve implicar a busca de um sentido que ilumine os caminhos da ação, para que esta se torne efetivamente um **trabalho**, e não mera atividade mecânica, não-humana. Este sentido procurado advém de muitas direções, de muitos fatores, que se cruzam e tomam corpo na existência individual do trabalhador — um **homem em situação**, construindo sua história na história da comunidade.

Assim é que me proponho, nestas páginas, a refletir sobre meus próprios caminhos no campo da educação, tentando encontrar, se não um sentido pronto e acabado (que isto não existe a não ser para os dogmáticos e sectários), ao menos um cenário geral, frente ao qual minhas atitudes se revelem como significantes. Nada mais lógico então, que inicie pensando sobre o “aprender”, sobre a maneira pela qual o homem vem a **conhecer** o mundo e o que significa, para ele, este conhecimento.

De um ponto de vista global podemos afirmar que a aprendizagem humana repousa sobre três fatores (ou três **processos**, já que a vida é um constante fluir): o **interesse** (ou **motivação**), a **memória** e a **transferência**. De certa forma, simulacros destes processos acham-se presentes também em outros organismos animais, desde os mais evoluídos até os mais inferiores, se bem que, nestes casos, não se pode

falar da **aprendizagem** no sentido forte do termo. E comecemos por aí: verificando de que forma o animal vem a “conhecer” o seu meio ambiente, de que maneira orienta sua função em função desse conhecimento.

Em primeiro lugar observemos o chamado comportamento instintivo, que faz com que o animal emita determinado “comportamento padrão” sob determinadas circunstâncias, tais como: construir um ninho, acasalar, caçar etc. Este comportamento tem sua origem na história evolutiva da espécie à qual pertence o organismo em questão: algumas ações, por terem se reveladas úteis à preservação da espécie, foram incorporadas à organização biológica do animal e permanecem como sua “memória biológica”¹. Assim, são atos que, por terem demonstrado sua funcionalidade na sobrevivência, passaram a fazer parte da bagagem de “conhecimentos” de que a espécie dispõe para sua continuidade. O animal, em função desses instintos, acha-se, desde seu nascimento, “programado” para a tarefa de manter-se vivo. MERLEAU-PONTY chama esta forma de comportamento de **amovível**², significando precisamente que ele se encontra presente e não pode ser removido do repertório de ações do organismo.

Porém, enquanto indivíduo, o animal pode adquirir algumas respostas próprias e peculiares, de acordo com sua história de vida: um cachorro vai apanhar a bola e a devolve a seu dono, o pássaro encosta sua cabeça nas grades da gaiola para ser acariciado etc. Estes comportamentos, para o mesmo autor, seriam classificados como **sincréticos**, ou seja, apesar de serem produtos de experiências individuais, ainda continuam firmemente ancorados nas potencialidades biológicas do organismo (enquanto espécie).

Há de se notar, contudo, que a atividade do organismo, por mais programada (instintiva) que seja, envolve certa “interpretação” da situação em que se encontra. Uma raposa não se aproxima de um galinheiro quando há um cão guardando-o: o cachorro é um **signal** de que sua vida ameaçada se ela tentasse apanhar a presa e, em função disso, ela vai caçar em outro lugar. “Dadas as necessidades de sobrevivência, o animal organiza sua ação de acordo com certa interpretação da situação que lhe é transmitida pelos seus sentidos e memória. Através do corpo o animal é informado se seu ambiente é propício ou ameaçador, se ele deve avançar ou fugir. Sem esta **atividade interpretativa** a ação não poderá ser coordenada com eficácia. Generalizemos: **para ser eficaz a atividade tem de dar em**

resposta a uma atividade interpretativa que é, mesmo nos seus níveis mais rudimentares, uma forma de conhecimento”³

Esta forma de conhecimento animal é adquirida a partir de sua programação biológica, em conexão com determinados **sinais** provenientes do meio, que os behavioristas chamam de “estímulos discriminativos”. Tais sinais podem pôr em ação tanto respostas instintivas como respostas adquiridas, e são os elementos que o animal deve “interpretar” para promover sua atuação. Mas um fato importantíssimo deve ser ressaltado: estes estímulos só adquirem seu status de **sinais**, só recebem a **atenção** do animal, na medida em que sejam conectados com sua necessidade de sobrevivência. Em suma: somente são adquiridas respostas, somente são “aprendidos” os sinais que digam respeito à preservação da vida.

Dando um salto até o humano chegamos ao que MERLEAU-PONTY chama de formas **simbólicas** do comportamento. O homem não nasce programado como o animal, mas incompleto e carente de respostas inatas para a sobrevivência, e sobre esta carência tece seu aprendizado do mundo humano. Sendo um ser da linguagem, sua ação não se baseia apenas em sinais (presentes e concretos), mas em **símbolos** (abstratos, e que representam o ausente). Apesar de seu valor último, como o do animal, ser a preservação da vida, o homem construiu (pela linguagem) outros tantos valores, que em muitos casos (como no do suicida), são mais importantes que a própria vida. O comportamento simbólico humano, portanto, não se reduz à mera aquisição de respostas a sinais mas se constitui na aprendizagem e na criação de **símbolos** que expressem seus valores. “Os valores, da mesma forma como a dor e o prazer nos animais, são mecanismos para a interpretação do mundo, criados por grupos humanos, em meio à sua luta para sobreviver no seu meio ambiente. Somente é valor para um grupo social aquilo que ele entende como indispensável para a tarefa de sobrevivência humana.”¹⁴

O homem nasce como um “sistema aberto”, pronto a aprender a significação do mundo que lhe transmite seu grupo social, indo mesmo além dela, ao criar mais significações, mais símbolos. Esta diferença entre homem e animal é a diferença entre **adestramento** e **aprendizagem**. O animal é **adestrado**: pode adquirir algumas novas respostas em função de sinais, que se lhe tornem relevantes; o homem **aprende**: constrói sua ação e sua história a partir de símbolos que lhe permitem a

reflexão (a transcendência do simples imediato). A “interpretação” animal frente a um sinal é radicalmente diferente da interpretação humana frente a seus símbolos. É interessante notar que o behaviorismo, neste sentido, até hoje não produziu uma **teoria da aprendizagem**, mas apenas **teorias do adestramento**, que não podem ser aplicadas integralmente ao processo humano, já que dizem respeito apenas às formas sincréticas de comportamento.

Porém, de toda esta discussão podemos concluir que, mesmo sendo radicalmente distintos, adestramento e aprendizagem, enquanto formas de conhecimento, guardam entre si um ponto comum: ambos se processam a partir de uma necessidade, qual seja, a preservação da vida. Assim, os dois processos só se desenrolam quando o organismo percebe que a aquisição de uma nova forma de ação tem a ver com a manutenção de sua vida. No caso da aprendizagem humana, em que o universo simbólico se sobrepõe à simples materialidade do presente, o sentido de sobrevivência não provém unicamente do concreto, mas também (e principalmente) dos valores contidos na linguagem do grupo social; ou seja: no caso do homem não se trata apenas de manter a “vida” (no sentido do biólogo do termo), mas sim a **existência** (a vida mais seu sentido).

Desta maneira, temos o **interesse** guiando o ato de conhecer: só procuro apreender um objeto na medida em que ele se me aparece como importante para minha existência, na proporção em que diz respeito aos valores em torno dos quais centra-se minha vida. “De outra maneira, só aprendemos o que interessa, e a atenção, em vez de fenômeno primário, passa a lugar subalterno relativamente ao problema do interesse. E este, como já vimos, é o motor da aprendizagem.”⁵

O segundo fator envolvido no processo de aprendizagem é a **memória**. O que é ela ? A grosso modo podemos dizer que é a capacidade de reter determinados procedimentos que foram úteis, para a utilização futura. Está também intimamente relacionada ao interesse, já que o material memorizado é aquele que se mostrou eficaz para produzir determinado efeito, no qual estava interessado o indivíduo.

Precisamos, contudo, correlacionar a **memória** ao processo de **transferência**, para que seu significado humano (simbólico) seja mais evidente, afastando-se deste conceito a simples **memorização** (de sinais). Faço a distinção: entendo aqui, por **memória**, a capacidade humana de

apreender, de uma situação ou de um objeto, o seu **significado** (isto é, transformá-lo num **símbolo**), passando este novo significado a compor, dali em diante, o sentido que o indivíduo dá à sua existência. Na **memorização** o que ocorre é a simples retenção de uma resposta eficaz, emitida na presença de um sinal: a resposta (sempre idêntica) só volta a ocorrer quando o sinal se apresentar (também idêntico). Memória diz respeito à aprendizagem, à dimensão humana de incorporação de significados e formação de um sentido para a vida. Memorização subentende formas sincréticas de comportamento, adestramento animal. Novamente é interessante notar que muitos experimentos a respeito da memória, em psicologia (especialmente a behaviorista) são, na verdade, a respeito da memorização, como por exemplo a memorização de **sílabas sem sentido**.⁶

Pode-se então compreender o processo de **transferência** com base na distinção acima. Ao apreender o **significado** de uma situação, retendo-o na memória, este torna-se um instrumento a mais para minha ação. O significado "armazenado" fará agora parte da compreensão que tenho do mundo e auxiliará na orientação de minhas ações. Ou seja: ele pode ser utilizado em novas situações, idênticas ou não à primeira, da qual foi **transferido**. A nível de simples memorização não há transferência, apenas **generalização** (em linguagem behaviorista). A transferência implica uma aprendizagem real, na qual os **símbolos** se conectam às **experiências** que visam a apresentar. Em outras palavras, aprender consiste em reter o significado de nossas experiências através da simbolização adequada, que, desta forma, incorporaram-se à nossa "visão de mundo"; ao passar a fazer parte de nossa "visão de mundo", o significado aprendido estará automaticamente sendo transferido a novas situações, por nós vivenciadas.

O que é importante salientar é que o conhecimento que obtenho do mundo está radicalmente ligado às minhas experiências. Símbolos que representem situações não vivenciadas por mim só me podem ser significantes na medida em que forem compreendidos a partir dos símbolos que representam as minhas experiências. A aprendizagem radica-se, em última análise, na dimensão existencial humana. O discutido psicólogo educacional norte-americano David AUSUBEL entende que os símbolos possam ser apreendidos sem a sua dimensão experiencial, bastando que sejam "ancorados" nos símbolos já existentes no "repertório" do indivíduo. Ora, este ancoramento é possível, mas não elimina a dimensão expe-

riencial, pois, última análise, os símbolos já presentes no “repertório” do indivíduo só o estão porque surgiram a partir de suas vivências. Lembremo-nos dos experimentos de memorização, a nos demonstrar que materiais sem sentido (para o indivíduo) são esquecidos depois de algum tempo, isto é, não passam à memória, à “visão de mundo”, não podendo ser transferidos. “O ato de conhecer é, portanto, um ato de **re-conhecer**: a constatação da concordância entre dados sensórios novos e as formas memorizadas. Conheço o novo, **dou-lhe um nome**, somente depois de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estrutura minha experiência.”⁷

Chegamos, assim, a um ponto fundamental no processo de aprendizagem: a dicotomia entre fatores cognitivos e afetivos (emocionais) envolvidos neste processo é ilusória, já que o mundo se me apresenta como o campo de minhas experiências vitais, e nele está em jogo a minha sobrevivência. Transcrevo aqui um longo trecho do já citado trabalho de Rubem ALVES, que brilhantemente esclarece a questão: “Com muita razão a ciência elegeu a norma do conhecimento objetivo como o padrão do conhecimento rigoroso. Conhecimento objetivo: “value free”, não distorcido pelas emoções e pelas condições emotivas do observador. Com isto, chegou-se a um dualismo que separa as emoções do conhecimento científico. Erro fundamental que ignora que é somente quando, o observador está profundamente interessado no objetivo, quando o objeto diz respeito à sua própria vida, que a sua atenção se concentra e se disciplina para o ato de conhecimento. (...) Não é correto separar o conhecimento objetivo das emoções e dos valores. Ao contrário. A relação entre eles é dialética. É porque certo objeto ou situação se relaciona com meu ‘ultimate concern’ que eu me debruço sobre ele para conhecê-lo. Mas para que o conhecer ? Para que eu possa relacionar-me com ele de forma adequada. O verdadeiro conhecimento objetivo brota de uma atitude valorativa e emotiva, e pretende ser uma ferramenta para que o homem integre eficazmente o referido objetivo no seu projeto de dominar o mundo. Prático, portanto.”⁸

Sobre a mesma questão afirma Hilton JAPIASSU: “Todo conhecimento, enquanto processo de apreensão de um objeto por um sujeito, inclui o trabalho do sujeito sobre o objeto: o sujeito **seleciona** o que lhe interessa na realidade. É por isso que todo fato é de algum modo valorado. Se não é valorado, é porque não é conhecido, isto é, não despertou interesse no sujeito. Este só vê na realidade os pontos que lhe interessam.”⁹

Qual é então o significado da educação, no contexto cultural humano ? Creio que seria: fornecer ao indivíduo as ferramentas para que possa **compreender** a realidade em que se encontra e, compreendendo-a, possa melhor agir sobre ela, construindo um mundo que supra suas carênc-

cias vitais. Em última análise, educar significa auxiliar na busca de um sentido para a existência; sentido este que, apesar de estar diretamente ligado ao sentido veiculado pela cultura onde o indivíduo vive, tem um profundo enraizamento pessoal: a questão é sempre a da **sua** existência.¹⁰

Porém o que temos observado é que a educação institucionalizada (escolas), em nosso país, parece desconhecer (ou finge que não conhece) estes fatos elementares levantados a respeito da aprendizagem. O que se vê é um processo altamente alienante, onde se impõe a memorização e, quase sempre, não se realiza a aprendizagem. Trata-se sempre de repetir as palavras com que determinados autores construíram um significado para a existência (lembremos: a partir de **suas** experiência) e não de se buscar neles, elementos para que cada educando encontre suas próprias verdades. Neil POSTMAN e Charles WEINGARTNER assim descrevem a situação: "O jogo chama-se 'Vamos fazer de conta' e, se este nome fosse gravado num dístico e colocado na fachada de cada edifício escolar da América, teríamos, pelo menos, um aviso honesto do que está acontecendo lá dentro. O jogo baseia-se numa série de fingimentos em que se inclui: Vamos fazer de conta que vocês não são o que são e que este gênero de trabalho é muito importante para as vossas vidas; vamos fazer de conta que o que chateia vocês é muito importante e que, quanto mais chateados estiverem, mais importante é o negócio; vamos fazer de conta que há certas coisas que **todos** devem saber e que tanto as perguntas como as respostas sobre estas coisas foram estabelecidas para todo o sempre; vamos fazer de conta que a competência intelectual de vocês pode ser julgada na base de como se comportarem no jogo de 'Vamos fazer de conta'."¹¹

E em nossas universidades, cuja função principal deveria ser a **produção** de novos conhecimentos, o quadro será diferente? Infelizmente não. Apenas o jogo do "vamos fazer de conta" inclui mais um item: Vamos fazer de conta que somos muito importantes, porque conseguimos **memorizar** as palavras de autores que, por vezes, usam termos complicadíssimos. Tenho visto casos realmente aberrantes, onde o professor (que jamais será educador) nem considera as questões onde o aluno buscou uma compreensão sua do problema, e não simplesmente repetiu as palavras do fulano ou sicrano. Ora, não posso jamais pensar **como** o autor pensou, já que não me encontro na sua situação existencial; posso apenas pensar **no que** o autor pensou, do **meu** ponto de vista. É simples: basta lembrar que sou alguém vivo, em busca de um sentido para minha vida, e não uma máquina copiadora, carregada de "objetividade".

Este “esquecimento” dos fatores experienciais e emocionais que fundam a existência do educando, porém, tem uma justificativa que comumente assume o nome de “objetividade para a busca de um conhecimento mais verdadeiro” ou “neutralidade face a valores”. Tais nomes mascaram justamente a atitude oposta: o engajamento em uma determinada visão de mundo (em geral positivista), uma opção humana também baseada em valores — **política**, portanto. “A escola, como reprodutora do interesse das classes dominantes, faz o mesmo jogo dos meios de comunicação, não levando o aluno a pensar sobre sua própria vida. Seus conteúdos nunca se mostram pertinentes ao que é relevante na vida do educando, como (o) problema da miséria, subnutrição, exploração e dominação, relacionamento familiar como ele vivencia etc. O mundo apresentado é sempre o mundo ideal, nunca alcançado por ele, que se frustra na incompreensão dessa incoerência, desse conflito existencial.”¹²

A respeito do mesmo assunto, Maurício TRAGTENBERG comenta: “A separação entre ‘fazer’ e ‘pensar’ se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência — a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual. A valorização do que seja um homem culto está estritamente vinculada ao seu valor na defesa de valores essenciais de cidadania, ao seu exemplo revelado não pelo seu discurso, mas por sua existência, por sua ação.”¹³

Portanto, o que vemos hoje, em nosso país, é uma universidade fincando seus alicerces sobre uma contradição grotesca e perigosa; a dicotomização entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Em nome de uma isenção em face de valores o professor reduz-se à mera “máquina de ensinar”, a um “transmissor de informações objetivas”. Informações que, não tendo como se ancorar no repertório do aluno (deformado por vários anos de escola de 1º e 2º graus, onde os problemas são os mesmos), prestam-se apenas à memorização para a realização de provas e a obtenção de um diploma. Assim, instaura-se uma distinção entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”, entre o “eu que sabe” e o “eu que vive”. Na transcrição feita há pouco, TRAGTENBERG chama este processo de delinquência acadêmica; prefiro nomeá-lo de **esquizofrenia acadêmica**, pelo **muito que ele tem em comum com o processo** de formação do “sistema de falso eu”, que, segundo Ronald LAING, está na origem da esquizofrenia¹⁴.

Nos cursos de ciências humanas, especialmente aqueles que mais diretamente lidam com a educação, esta esquizofrenia atinge as raízes do delírio, com professores “ensinando” os procedimentos ideais para se educar através de atitudes opostas às teorias que estão sendo estudadas. É claro que tal procedimento por parte dos professores, na maioria dos casos, não chega a ser consciente, deformados que foram também por seus cursos de “formação”. “Considero um dos defeitos fundamentais do

educador, em nossos dias, o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e ancorar-se única e exclusivamente na segurança de sua especialidade, protegido que está pelo hermetismo de sua linguagem e pelos exercícios rituais de suas técnicas pedagógicas. Ao converter-se em 'alquimista do verbo' ou em perito em táticas didáticas, o educador escapa ao controle, ao confronto, ficando ocultada sua fraqueza ou, o que é ainda pior, não podendo ser revelado que **muitas vezes ele não sabe o que está fazendo, nem tampouco por que ou para quê**".¹⁵

Em meu trabalho anterior (já citado), procuro demonstrar como essa esquizofrenia se deve em muito ao processo de **invasão cultural** a que estamos submetidos e a quem interessa este alheamento de nossa própria realidade. Não retomarei aqui o tema, pois neste momento interessa-me mais pensar e refletir sobre meus próprios procedimentos para não acabar engolfado na loucura educacional que grassa a minha volta; procedimentos esses que, ao me preservarem, acredito possam permitir a meus "educandos-educadores" (Paulo FREIRE), um ponto de apoio para não submergirem totalmente na esquizofrenia e saírem menos deformados ao final do curso.

Qualquer trabalho, enquanto ação transformadora do mundo, envolve um projeto inicial, um "logos", que orienta o sentido da ação. Assim, o trabalho do educador enraiza-se, ou deve enraizar-se, numa visão de homem, num contínuo esforço de adequar sua práxis ao sentido que (enquanto ser humano) ele dá à sua vida. Seus "métodos pedagógicos" não consistem numa pura aplicação de técnicas neutras, mas desvelam (ou ocultam) o sentido humano que ele dá às suas relações com seus semelhantes.

Encarada de modo meramente técnico (ou bancário, como quer Paulo FREIRE), a relação educacional não seria uma relação entre semelhantes, pois há os que sabem e os que não sabem, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, os que prescrevem e os que cumprem. Particularmente não acredito nisso. Recuso-me a compactuar com esta visão, que faz dos alunos simples clientes de uma atividade de prestação de serviços, onde eu "dou o meu recado" e eles aproveitam ou não este recado. "Não é incomum, por exemplo, ouvir 'professores' fazendo afirmações como: 'Oh, eu lhes ensinei isso, mas eles não aprenderam. (...) Do ponto de vista, está no mesmo nível de um vendedor que dissesse: 'Eu vendi isso a ele, mas ele não comprou' — isto é, não faz sentido algum. Parece

dar a entender que 'ensinar' é, meramente, aquilo que o 'professor' faz e que, por sua vez, poderá ou não ter relação com o que fazem aqueles que estão sendo 'ensinados'.¹⁶

Portanto, no encontro que semanalmente mantemos, não posso colocar-me como máquina de ensinar, como profissional "neutro" e racionalista, deixando minhas emoções meu enraizamento existencial, lá fora da sala, a aguardar o fim do expediente. Devo estar ali como alguém inteiro, onde minhas atitudes e meus "métodos" sejam fundados no sentido que dou à minha existência; ou seja: no meu trabalho, devo realizar o meu "eu".

A distorção mais falaciosa do ato de educar que tenho encontrado é aquela que prescreve uma atitude neutra em relação às teorias a serem "ensinadas". Quer dizer: você deve apresentar a teoria, a visão de mundo do autor x ou y, abstando-se de comentários "pessoais". "Isso porque", dizem os defensores de tal atitude, "não devemos influenciar os alunos com nossas próprias opiniões". Na verdade, acredito que esta é uma **desculpa**, daqueles que, tendo apenas **memorizado** (durante sua formação) uma infinidade de símbolos e teorias, não conseguiram ainda integrá-las em sua própria visão de mundo e, assim, não têm, sobre elas, uma opinião formada. Elas se tornam então, apenas material para se rodar apostilas e fazer provas. Repito: não posso nunca pensar **como** o autor, mas sempre e somente, **o que** o autor pensou, a partir do meu ponto de vista. "O discurso educativo alimenta-se constantemente por essa relação entre o autor e o que ele diz, entre a teoria e a práxis. A pesquisa (investigação) que consiste, numa sucessão, coerente ou não de autores e citações, em filosofia da educação é uma falsa pesquisa. Eu não posso fazer a filosofia da educação de Reboul, de Kneller, de Paulo Freire, de Anísio Teixeira. A minha filosofia da educação para que seja válida deve referir-se necessariamente à minha prática da educação."¹⁷

Ainda dentro desta distorção existe outra postura que, apesar de sua aparência "humanista", esconde uma sutil posição tecnicista e bastante simplismo filosófico. Trata-se do professor que diz a seus alunos que: as técnicas e teorias "não são neutras não, pois dependem de quem as utiliza", e que, "em si, elas contêm elementos que, **bem** usados, podem ser úteis". Isto é, reduzem questões epistemológicas e filosóficas ao mesmo antropologismo maniqueísta encontrado nos filmes "hollywoodianos" e na novela das seis: a luta entre o bem e o mal, o bandido e o mocinho, o herói e o vilão. O seu erro está em não perceberem que, **em si mesma**, uma teoria ou uma técnica, **já contém valores**. Melhor dizendo: elas foram pensadas e construídas a partir de um projeto inicial, de uma visão filosófica, em

última análise, ligadas às existências individuais dos cientistas e filósofos. Na raiz de todo conhecimento estão os valores, como vimos. Estes valores orientam as buscas de um **fim**, e o homem constrói então seus **meios** para alcançá-los. As técnicas são criadas visando a determinados **fins**. Não posso entregar uma vara com um anzol de 0,5cm a alguém e esperar que ele pesque apenas peixes com mais de 3 quilos. O instrumento sempre delimita o campo de ação. Como diz JAPIASSU:

“A ideologia que comanda o fim passa para os meios. O exemplo clássico é o da tecnologia: enquanto técnica ela é neutra, podendo ser usada para qualquer fim, pois não prescreve nenhum. Mas como a tecnologia está sempre vinculada a certos **interesses**, e como a racionalidade dos meios é sempre a racionalidade do sistema, os instrumentos de execução não podem ser puros instrumentos. Fataalmente, um revólver é um instrumento de lançar projéteis. Hermeneuticamente, porém, pressupõe a técnica da morte. Por sua vez, a bomba atômica é fataalmente um instrumento neutro de explosão. Todavia, no contexto de seus pressupostos, e que lhe conferem **sentido**, é um **valor**. (...) Evidentemente enquanto tal um meio pode ser neutro. Acontece, porém, que esse meio não existe. **Só existem no contexto dos pressupostos que lhe conferem sentido.**”¹⁸

Retornando ao ato da educação enfatize, assim, que ele não é nem pode ser ato neutro, mas se constitui no exercício humano de um indivíduo (ou grupo), a partir de sua visão de mundo, de seus valores. Então, “o mestre quando expõe é também um mestre que se expõe.”¹⁹

Este exercício, ao se dar no interior das instituições educacionais, sofre porém uma série de restrições, oriundas dos próprios valores objetivos inerentes a estas instituições. Isto porque a escola, sendo mantida sempre pelas classes dominantes, visa a reprodução dos valores destas mesmas classes, numa busca de manutenção do “status quo”. Desta maneira, o ato educativo ali, já está, em suas bases, orientado em certo sentido. Tal orientação será, então, tanto mais unívoca e unidirecional quanto menores as possibilidades de expressão dentro do contexto sócio-cultural em que se localiza a escola.

Não me cabe aqui comentar a estreiteza dos limites de expressão de nossa sociedade hoje, mas apenas constatar o quão rígidos são os padrões nos quais tenta-se enquadrar a cultura nacional. Dentro desse quadro, nosso sistema escolar tornou-se um enorme elefante branco,

onde a aprendizagem, no sentido forte do termo, tem sido substituída pelo adestramento. Trata-se de salivar ao som da campainha, de reproduzir as palavras do mestre (que maioria dos casos são também palavras de outros), principalmente no dia designado para “avaliação”.

O ápice é a maior contradição deste estado de coisas concentra-se no meio universitário, na medida em que, ali, devem formar-se os futuros educadores e, ali, devem ser buscadas as inovações necessárias ao desenvolvimento, se não da nação, pelo menos da educação, que é a base para qualquer avanço cultural. Em minha experiência de professor universitário tenho defrontado “metodologias” de ensino dentro das universidades que são um desrespeito aos mais primários princípios da aprendizagem. Comento, a seguir, aquele que considero o erro fundamental desta estrutura:

Consiste ele na imposição aos estudantes, de currículos pré-formados e gigantescos, que são (ironicamente) chamados de “currículo mínimo”. Ou seja: de princípio já se elimina qualquer oportunidade do aluno vir a organizar sua própria formação, na direção em que melhor lhe aprouver.²⁰ Além de que, os critérios para a elaboração deste “mínimo” necessário são sempre nebulosos e decididos verticalmente, via Ministério da Educação e Cultura. E mais: dentro das próprias disciplinas o programa também não permite a mobilidade necessária para que os alunos possam propor alterações. Desta forma temos estudantes que, se ao longo de seus cursos de 1º e 2º graus não tiveram opções, não puderam ser **sujeitos** de sua educação, muito menos as terão ao atingirem a universidade — continuam como **objetos** do sistema educacional.

Este é o tipo de coisa que mais me angustia ao iniciar-se o semestre letivo: em que a medida existe o interesse dos alunos por minha disciplina, se a presença deles ali não traduz uma **opção real**? Em que medida ela é **necessária** à formação de cada um (e quem decidiu de sua necessidade)? Com base neste problema a saída que tenho encontrado é orientar meus cursos, em suas bases, em torno da questão: “o que fazemos nós aqui, eu como professor e vocês como alunos?” Ou seja: centralizar a disciplina na questão de nossa **existência** e nos caminhos que devemos (livremente) escolher, para dar-lhe um sentido. E isto é possível dentro de qualquer disciplina (especialmente nas ciências humanas e artes), já que cada uma delas visa a esclarecer um aspecto do humano, cuja

questão básica é sempre o sentido da vida. Assim, a ligação entre teorias e sistemas com a vida de cada um torna-se evidente, pois se inicia a reflexão a partir de um ponto comum: na aula estamos todos vivendo uma mesma experiência. Desta experiência comum pode-se então, voltar pensando os caminhos que nos trouxeram até ali: nossas opções por ingressar numa universidade, nossas experiências educacionais anteriores (seja na escola, família ou comunidade), o significado da estrutura escolar dentro de uma cultura, a constituição familiar, nossa cultura, nossa sociedade etc., etc. Dentro de todo este campo de reflexão podemos então nos servir de textos de autores que exploram tais questões. Mas a experiência que funda toda discussão deve ser sempre aquela que ali, estamos concretamente vivendo, com as devidas significações atribuídas cada um de nós, a partir de nossa história de vida.

Nesta prática tenho percebido o grau de deformação que nossas escolas têm imprimido a seus alunos, pois a declaração constante é que eles não se encontram “acostumados a pensar” (sic), que até então, tinham se limitado a transcrever autores ou a “decorá-los” para as provas. O trabalho torna-se então mostrar-lhes que eles pensam sim (em geral, fora das quatro paredes), e que apenas não possuem instrumentos adequados para sistematizar suas reflexões, já que as teorias com as quais foram “enchidos” (Paulo FREIRE), não foram “ancoradas” no “repertório” que eles possuíam e, portanto, não se tornaram significativas — isto é, eles nunca perceberam que elas falavam de **suas** vidas, não houve **transferência**. Esta deformação, muitas e muitas vezes, traz até mim indivíduos que não sabem sequer escrever, ou seja sistematizar idéias e expressá-las de forma inteligível. Quer dizer: se pensamos com palavras, e se não conseguimos ordená-las de maneira significativa, isto denota a confusão em que estamos imersos na busca de um sentido para nossa existência.

Como posso, então, limitar-me a apresentar e discutir teorias, quando sei que elas não estão sendo realmente aprendidas, por faltarem, na grande maioria dos alunos, a base necessária à sua compreensão? É necessário partir-se deste aluno real que temos em mãos, deste indivíduo que acredita que não sabe pensar e começar, **com** ele, a pensar sua vida. É terrível constatar-se que numa universidade tenha-se chegado a este ponto: ao ponto de ter que auxiliar o aluno na aprendizagem de

sua língua (com a qual ele poderá refletir). Porém é a tarefa que se nos impõe. Não podemos ficar despejando nossas teorias tão abstratas e culturalmente distantes de nossa realidade à espera do aluno ideal, à espera que o sistema básico de ensino seja reformulado e comece a produzir elementos capazes de pensar por si. Este é um trabalho de romper as cadeias de obscurantismo e autoritarismo que tomaram conta de nossa cultura: pensar **com** o educando e não **por** ele, reconhecer nele alguém livre e levá-lo a compreender seu grau de liberdade para optar por seus próprios caminhos. Paulo FREIRE tece os seguintes comentários a respeito dessa situação:

“Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’ (culturais).

“As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais de totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima de opressão. (...)

“Estas influências do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um desses preceitos é não pensar.

“Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram.”²¹

Num sistema de ensino onde a aprendizagem que se torna efetiva é aquela que diz respeito à submissão à “autoridade” (dos professores, dos diretores, dos autores de textos), com a conseqüência incapacidade de optar e opinar, a tarefa básica só se pode ser a descoberta da liberdade. Liberdade de ser responsável por si próprio e assumir seu sentido para a vida. Por isso, ao lado da orientação que imprimo a meus cursos, discutindo nosso papel como homens, só posso mesmo tornar livre a freqüência às aulas. Ou seja: reconheço no educando a sua capacidade (pelo menos potencial) de escolher se lhe interessa estar presen-

te ou não ao debate (sobre sua vida). Se recordarmos a discussão sobre aprendizagem e interesse, este procedimento parece-me o mais lógico, dado que só se **aprende** aquilo em que se está **interessado**, aquilo que percebemos como nos sendo vital; caso contrário, o que resta é simples adestramento, simples jogo de “faz de conta”. Neste contexto, o educando pode perfeitamente optar por não comparecer a não ser nas datas de entrega de trabalhos, quando se lhe exige o cumprimento das burocracias de “avaliação”; e é quando podemos discutir sobre o sentido de seu ato, quer dizer, se sua escolha foi feita por ele não considerar necessária a disciplina para sua formação (ela pode não ser), ou se representou um simples ato de rebeldia, já que no geral, em outras disciplinas, **exige-se** sua presença²². Dentro de nossa esquizofrenia acadêmica, em que atos e palavras estão desvinculados, acredito seja esta a aprendizagem fundamental: saber assumir o sentido de seus atos, agir com base naquilo em que se acredita.

Os mais ortodoxos logo argumentarão que, agindo assim, posso estar estimulando a “malandragem”, que muitos irão mentir e aproveitar-se da situação para não fazer nada. Realmente isso pode acontecer, porém creio que: a) Partir-se do princípio que o indivíduo é desonesto antes dele o demonstrar significa desonestidade maior — no fundo é o mesmo argumento que diz que o brasileiro não está preparado para votar e, assim, não se lhe dá chances de aprender, votando. Se alguém deve aprender honestidade para consigo próprio só aprenderá tendo chances de se exercitar como alguém responsável por si. b) A malandragem aqui talvez não seja maior que aquela utilizada para ser aprovado em outros cursos, seja “colando”, seja “decorando” a matéria. Como aluno que fui (e sou), sei que isso é fácil. POSTMAN e WEINGARTNER, a respeito de cursos com frequência livre, declaram: “Se você está pensando que os estudantes, dadas estas condições, não farão trabalho algum, está redondamente enganado. A grande maioria trabalhará. Mas, é claro, nem todos. Haverá sempre alguns que encararão a situação como oportunidade para ficar na ‘boa vida’. E daí? É um pequeno preço a pagar para que os outros se beneficiem da única experiência intelectual docente que talvez tenham tido na escola. Além disso, o número de estudantes que optam pela ‘boa vida’ é relativamente pequeno, comparado com o daqueles que, em ambientes escolares convencionais, ‘dessintonizam’.”²³

Por outro lado, a não exigência da presença de alunos é talvez a única medida válida do quanto estou sendo um bom ou mau educador. Quer dizer: quando a participação começa a decrescer, isto já é um indicador claro de que não estou conseguindo criar um bom clima de trabalho, que vá ao encontro dos interesses dos alunos.

Muitas vezes, determinados procedimentos (com a frequência livre) podem entrar em conflito com a estrutura estabelecida da ins-

tuição. E aí, a atitude mais justa e “educativa” acredito, seja discutir, com os próprios educandos, o conflito. É necessário que se pense constantemente a experiência que está sendo vivenciada; que se reflita sobre as normas e valores que oficialmente regem nossas ações, para se verificar até que ponto elas já se tornaram obsoletas e até que ponto elas obstam aquilo em função do que foram construídas: a aprendizagem. Ora, as normas são feitas sempre a **partir** dos comportamentos estabelecidos e tidos como eficazes; elas só se alteram quando se verifica que os comportamentos antigos deixaram de ser eficientes e foram modificados. Isso é lógico: ninguém pode alterar uma norma em certa direção porque “adivinha” que, no futuro, aquele será o melhor procedimento. E nossa existência só é criativa na medida em que tomamos consciência daquelas nossas ações que se tornaram inadequadas e empreendemos uma mudança.

Não posso conceber professor, de qualquer disciplina, que não procure pensar **com** os alunos sobre a experiência de educação que estão vivendo juntos, no interior de uma instituição e de uma sociedade. Esta ausência de discussões em torno da situação concreta da educação torna aguda a esquizofrenia acadêmica quando a disciplina é uma “metadisciplina”, ou seja, quando ela diz respeito à própria educação, como: Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Didática, Problemas de Aprendizagem, Prática de Ensino etc. Se se vai discutir educação e aprendizagem por que não fazê-lo sobre a realidade vivenciada em conjunto? Por que não se discute a aprendizagem real que os alunos estão tendo? A que tiveram? A que o professor, como o aluno, teve, a sua experiência agora, do outro lado da mesa? Na maioria dos casos acredito que tal não se dê porque se verificaria que pouco ou quase nada de aprendizagem está ocorrendo ou já ocorreu; se verificaria que a realidade está a quilômetros de distância das teorias ideais apresentadas; que as próprias atitudes do professor são contraditórias em relação a tais teorias²⁴. Enfim, tomar-se-ia consciência do conflito, e ela implicaria a coragem (ou não) de se tomar atitudes para eliminá-lo.

Acredito que a maior parte da aprendizagem significativa que nossos estudantes obtém hoje, na escola, se dê **contra** aquilo definido como “linhas de ação educacional”, metodologia do ensino”, “procedimentos didáticos”, enfim, definido como a estrutura oficial”. Explico: Dentro de toda a distância entre o falar e o fazer, que já definimos como esquizofrenia acadêmica, aqueles que tomam consciência dessa contradição, em geral buscam superá-la, buscam **entender** o que está errado dentro do processo que estão vivendo. Li, em algum lugar, que a verdadeira democracia na escola se pratica nos corredores, e acrescento a esta afirmação que a verdadeira aprendizagem também.

Assim, o **papel do educador tem de ser o desvelamento do conflito**, o botar a nu as contradições em que estamos imersos, para que

o educando possa superá-las, ou melhor, para que **aprenda** a superá-las — aí se realizaria então a aprendizagem. “O educador,, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um **papel eminentemente crítico**: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: a **contradição** (opressor-oprimido, p. ex.) **ele acrescenta a consciência da contradição**. (...) Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para sua superação (não o conflito pelo conflito).²⁵” Isto é, a razão afirmativa (que prescreve como as coisas são), o positivismo em educação, como noutros campos, acaba sempre se tornando dogmático e doutrinário; sobre a negatividade, sobre a razão dialética é que se dá o movimento até o novo, é que se dá a criação. “O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite. Quando tudo lhe é **explicado**, não só a explicação é errônea, mas ele não deve ter entendido, porque, quem compreende, sempre tem dúvidas, está sempre insatisfeito e disposto a novamente interrogar. Se o educador tem algo a ‘ensinar’ ao educando, creio que se trata de um ‘ensinamento’ que o leve a compreender que é, ele mesmo, quem deve assumir sua própria educação; cabe a ele fazer dela sua obra fundamental e original, única e intransferível.”²⁶

Este papel do educador como gerador de tensões, que resultam da consciência dos conflitos, leva-o a não colocar sobre métodos e técnicas pedagógicas a responsabilidade pelos erros e acertos na educação. Leva-o a compreender que, antes de mais nada, ele é um ser humano **que deve assumir seu sentido na prática**; que, no encontro com os educandos, ele é **um** dos participantes do processo e que, neste, lhe cabe grande parte de responsabilidade. Tenho observado uma forte tendência, em reuniões de professores, de se preocupar com os sistemas de avaliação a serem aplicados, chegando-se mesmo a afirmar que, uma melhoria nas condições de ensino, estariam condicionadas à uma maior objetividade na avaliação da aprendizagem. Isto é falso e cômodo, pois coloca sobre um instrumento a responsabilidade que muitos não querem ver sobre seus ombros: ao insistir na objetividade da técnica de mensuração de um objeto (o “conhecimento” do aluno), acabam-se por **excluir-se** da avaliação. Como diz Maurício TRAGTENBERG, “na instância das faculdades de educação, forma-se o planejador tecnocrata a quem importa discutir os meios sem discutir os fins da educação, confeccionar reformas educacionais que, na verdade, são verdadeiras ‘restaurações’. **Formando o professor-policial, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, o conformismo ante o saber professoral.**”²⁷

Por tudo o que discuti, volto a enfatizar que o ato da educação a atitude do educador nunca é neutra. Que é **ilusória** tentar esconder-se atrás de técnicas e teorias “objetivas”, pois o que importa é sempre a coerência entre o que se diz e o que se faz. A aprendizagem resultante do

encontro entre educador e educando não se reduz meramente ao “conteúdo” estudado, mas antes, provém da estrutura mesma desse encontro, em termos de relacionamento humano. Não será demais, aqui fazer mais duas citações da obra de POSTMAN e WEINGARTNER sobre este ponto: “E como está indiscutivelmente (se não publicamente) reconhecido que o ‘conteúdo’ ostensivo de tais cursos raramente é recordado além do último exame (...), não será arriscado afirmar que a **única** aprendizagem que ocorre nas salas de aula é a comunicada pela estrutura da própria aula.”²⁸ E ainda: “A mensagem é comunicada silenciosamente, insidiosamente, implacavelmente, e com a maior eficácia, através da estrutura da aula; através do papel do professor, do papel do estudante, das regras do jogo verbal, dos direitos que lhes foram consignados, das disposições tomadas para a comunicação, dos ‘atos’ que são elogiados ou censurados. Por outras palavras, o meio é a mensagem.”²⁹

Portanto, o fundamental no ato da educação é a **atitude** do educador, que deve ser coerentemente fundada em determinada visão de mundo, numa filosofia da educação centrada em sua própria atividade. Além desta coerência entre o falar e o agir existe uma coerência interna, na própria “visão de mundo” do educador, que também é básica. Como mostra Roberto GOMES na sua “Crítica da Razão Tupiniquim”, a “salada filosofante”, o eclétismo, desenvolveu-se no Brasil atingindo proporções alarmantes. A “razão conciliadora” (como ele a chama), parece-me esconder certo temor em assumir radicalmente uma posição própria, promovendo então a conciliação, o “estar bem com todos”, através da mistura de pensamentos às vezes diametralmente opostos. Na medida em que a estrutura escolar se torna, em nosso país, ostensivamente dirigida por determinados valores, que negam e perseguem toda e qualquer posição, é claro o reavivamento do eclétismo, pois trata-se de agradar a gregos e troianos, de manter o emprego, se necessário às custas de uma capitulação do sentido pessoal dado à vida. À respeito do eclético intelectual brasileiro, o mesmo autor comenta: “Ocorre , porém, uma coisa estranha: o mesmo homem que realiza a mais dissolvente conciliação, urra de ódio contra os opositores. **A maldosa crítica fora de propósito, dirigida contra pessoas e não contra idéias, passa a ser então a arma de que se vale este curioso arrivista, o intelectual tupiniquim.**”³⁰ E, mais adiante, afirma: “Já no pensamento eclético encontrávamos a tendência a dissolver oposições e a desconfiança com qualquer posição que contivesse traços de marginalidade: do ponto de vista eclético, aquele que discorda é um criminoso, pois o eclétismo gera o fanatismo da **mesmidade**. É essencialmente tirânico e antidemocrático, avesso ao livre circuito de posições que se questionam radicalmente”.³¹

As críticas são fundamentais no âmbito educacional; os questionamentos são importantes para a busca do novo. Não posso concordar com a famosa afirmação popular de que se deve evitar as "críticas destrutivas". Isto não existe. Uma crítica é uma crítica, que pode estar bem ou mal fundamentada, mas que sempre nos obriga a pensar. Se tenho minhas posições e sou criticado, tenho que revê-las, repensá-las e argumentar. Se tal crítica for mal fundamentada, pode ser que me obrigue a alterar minhas posições; mas, se a partir da firmeza de meu posicionamento, percebo que é uma crítica injustificada, não haverá motivo para abalar-me, e poderei tranquilamente refutá-la. Assim, creio ser que se chama de "crítica destrutiva" nada mais do que o argumento utilizado por todos aqueles que, não tendo (para si próprios) uma posição definida, sentem-se abalados em suas incertezas. Como é o caso do eclético, citado linhas atrás. Desta forma, a abertura às críticas que os educandos podem traçar, é básica para o educador, pois gera o confronto, o raciocínio, o debate. Na medida em que o educador se mostra como um ser humano inteiro, e não um simples veiculador de teorias, na medida em que seus atos se fundam em claras posições assumidas, ele não teme, ao contrário, estimula o questionamento crítico. E é aí que ele também se educa, que é educado pelos seus educandos. Ao criticar-me e questionar-me, o aluno me obriga a pensar em minhas posturas, faz com que eu clarifique minhas idéias para discutí-las, tornando-as mais compreensíveis a ele e a mim próprio.³²

Gostaria de terminar estas breves reflexões afirmando que, se o ato da educação, como vimos, não é ato neutro, ele é sempre político. Que ele reflete sempre a posição daquele que "educa" e que, portanto, é um ato de honestidade para com os educandos o revelar-se-lhes, claramente, quais são nossas posições frente à vida. "Se a educação é um ato de amor ela é também um ato de coragem, coragem de dizer tudo o que deve ser dito, sem reservas, no uso de total franqueza. Uma sala de aula, um seminário, uma reunião de grupo, uma Escola enfim, deveria ser o lugar onde todas as questões podem ser colocadas, onde todas as intervenções têm valor e sentido, onde toda crítica é escolhida."³³

É preciso parar de fingir, especialmente frente ao educando, que vivemos no melhor dos mundos, è que os problemas aparecidos no interior de nossas instituições de ensino podem ser superados pela adoção de melhores técnicas e metodologias didáticas. O fundamental em educação é a **atitude humana**, o compromisso com a palavra, que se demonstra nos atos. No fundo, todos sabemos que o rei está nu, e educar, agora mais do que nunca, talvez seja apenas reconhecer o fato em voz alta.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALVES, Rubem, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em **Reflexão** nº 13, Jan. — Abr. /79, PUC — Campinas.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco, **Bases Para Uma Reestruturação da Psicologia no Brasil**, mimeografado, Univ. Fed. de Uberlândia.
- FRANÇA, Elvira Eliza, "Comunicação e Relação Pedagógica", em **Reflexão** nº 13, Jan. — Abr. /79, PUC — Campinas.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio, Ed. Paz e Terra, 5ª ed., 1978.
- GADOTTI, Moacir, **Comunicação Docente**, São Paulo, Ed. Loyola, 1975.
- GADOTTI, Moacir, "Idéias Diretrizes Para Uma Filosofia da Educação", em **Reflexão** nº 13, Jan. — Abr. /79, PUC — Campinas.
- GADOTTI, Moacir, "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a Uma Pedagogia do Conflito)", em **Educação e Sociedade** nº 1, set. 1978, São Paulo, Ed. Cortez e Moraes.
- GOMES, Roberto, **Crítica da Razão Tupiniquim**, Porto Alegre, Ed. Movimento, 1977.
- JAPIASSU, Hílton, **O Mito da Neutralidade Científica**, Rio, Imago Ed., 1975.
- LAING, Ronald, **O Eu Dividido**, Rio, Zahar Ed., 1963.
- MERLEAU — PONTY, M., **A Estrutura do Comportamento**, Belo Horizonte, Interlivros, 1975.
- POSTMAN, Neil e WEINGARTNER, Charles, **Contestação — Nova Fórmula de Ensino**, Rio, Ed. Expressão e Cultura, 3ª ed., 1974.
- RIBEIRO, Darcy, **A Universidade Necessária**, Rio, Ed. Paz e Terra, 3ª ed., 1978.
- SANTOS, Delfim, **Fundamentação Existencial da Pedagogia**, Limeira, Ed. Letras da Província, 1951.
- TRAGTENBERG, Maurício, "A Delinquência Acadêmica", em **Educação e Sociedade** nº 3, maio — 1979, São Paulo, Ed. Cortez e Moraes.

NOTAS

(1) Cf. Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em **Reflexão** nº 13, p. 22.

- (2) Cf. **A Estrutura do Comportamento**.
- (3) Rubem ALVES, *loc. cit.*, p. 23.
- (4) *Idem*, *idibem*, p. 26.
- (5) Delfim SANTOS, **Fundamentação Existencial da Pedagogia**, p. 42.
- (6) Estou aqui chamando o processo de retenção, sem a dimensão simbólica, de **memorização** na falta de outro termo. É uma nomeação puramente pessoal, não sendo encontrada, ao que me consta, nas linguagens técnicas da psicologia, filosofia ou pedagogia. Em linguagem popular, memorização seria a famosa "decoreba".
- (7) Rubem ALVES, *loc. cit.*, p. 29.
- (8) P. 34.
- (9) **O Mito da Neutralidade Científica**, p. 41.
- (10) Empreendo uma discussão mais ampla a respeito do significado cultural da educação e um trabalho anterior: "Bases Para Uma Reestruturação da Psicologia no Brasil", mimeografado.
- (11) **Contestação - Nova Fórmula de Ensino**, pp. 66 - 7.
- (12) Elvira Eliza FRANÇA, "Comunicação e Relação Pedagógica", em **Reflexão**, nº 13, p. 66.
- (13) "A Delinquência Acadêmica", em **Educação e Sociedade** nº 3; pp. 80 - 1
- (14) Cf. **O Eu Dividido**.
- (15) Hilton JAPIASSU, *op. cit.*, p. 148 (grifos meus).
- (16) N. POSTMAN e C. WEINGARTNER, *op. cit.*, p. 55.
- (17) Moacir GADOTTI, "Idéias Diretrizes para uma Filosofia da Educação", em **Reflexão** nº 13, p. 18.
- (18) *Op. cit.*, p. 42 (grifos meus).
- (19) Moacir GADOTTI, **Comunicação Docente**, p. 60.
- (20) Veja-se, a este respeito, o projeto inicial da Universidade de Brasília, que permitiria ao estudante maior mobilidade. Em Darcy RIBEIRO, **A Universidade Necessária**.
- (21) **Pedagogia do Oprimido**, pp. 180 - 1.
- (22) Paulo FREIRE demonstra que em todo oprimido habita um opressor (o seu "modelo" de homem). Muitas vezes quando nos mostramos como também oprimidos ele assume o papel de opressor. Dar-lhe consciência de sua atitude torna-se, então, fundamental. Cf. **Pedagogia do Oprimido**.
- (23) *Op. cit.*, p. 219.
- (24) Não estou aqui dizendo da inutilidade destas teorias. Apenas ressalto o fato de que, em sua grande maioria, por se terem originado noutro contexto cultural, não se aplicam à nossa realidade. Discuto mais pormenorizadamente a questão em meu trabalho anterior, já citado.
- (25) Moacir GADOTTI, "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a Uma Pedagogia do Conflito)", em **Educação e Sociedade**, nº 1, p. 10.
- (26) Hilton JAPIASSU, *op. cit.*, p. 53.
- (27) *Loc. cit.*, p. 77 (grifos meus).

(28) **Op. cit.**, p. 38.

(29) **Idem**, p. 40.

(30) **Crítica da Razão Tupiniquim**, p. 45 (grifos meus).

(31) **Idem**, pp. 81 – 3.

(32) Por isso Paulo FREIRE chama o educador de “educador-educando” e o educando de “educando-educador”. Cf. **Pedagogia do Oprimido**.

(33) Moacir GADOTTI, **Comunicação Docente**, p. 92.